

Bildung sucht Dialog!

Dieser
zweite
Band
der
PH NÖ
sammelt
und
präsentiert
Facetten
der
Diskussion
um
neue
Formen
der
LehrerInnenbildung.

Er
will
alle
LehrerInnen
und
an
Bildung
interessierten
BürgerInnen
einladen
zu
Kontakt,
Gespräch
und
Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-2-3



Erwin Rauscher (Hg.) **LehrerIn werden/sein/bleiben**

Pädagogik *für* Nieder-
österreich — **Band 2**

Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 2



Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik
für
Niederösterreich

Band 2



IMPRESSUM

Eigentümer und Medieninhaber:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – 2008
Redaktion: Erwin Rauscher
Lektorat: Günter Glantschnig
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher
Druck: Druckerei Philipp GmbH, Grabengasse 27, A 2500 Baden

ISBN 978-3-9519897-2-3

Christine Schörg

Faktoren gelingenden Wissensmanagements

Versuch eines Transfers wirtschaftswissenschaftlicher Erkenntnisse auf das System Schule

Der Beitrag versucht die generelle Frage, wie Wissen generiert, verwaltet und genutzt wird, auf das ‚System Schule‘ zu übertragen und rückzufragen, wie weit Kritik an der gegenwärtigen Praxis von LehrerInnenbildung berechtigt ist bzw. genutzt werden kann, diese zu verbessern.

1 Was ist Wissensmanagement?

„Jemand musste Josef K. verleumdet haben, denn ohne dass er etwas Böses getan hätte, wurde er eines Morgens verhaftet.“¹ (Franz Kafka)

„Die Fortbildung ist für Lehrer – auch wenn sie nicht immer ausdrücklich vorgeschrieben ist – eine Dienstpflicht. Die Schulleiter erfüllen ihre Aufgabe der Überwachung dieser Dienstpflicht nicht immer effektiv. Weder der Schulleiter noch die Schulaufsicht steuerten – auch aufgrund fehlender bzw. nicht verfügbarer Daten – die Fortbildung ihrer Lehrer im Sinne einer gezielten Personalentwicklung.“² Mit diesem Eingangsstatement beginnt der Rechnungshof-Bericht zum Thema ‚LehrerInnenfortbildung‘³ und schließt u.a. mit den Forderungen: „(1) Es wären geeignete Instrumente festzulegen, um künftig die Effektivität der Fortbildungsmaßnahmen danach beurteilen zu können, wie sehr sie die konkrete Unterrichtsarbeit der einzelnen Lehrer verbessern bzw. den Lernertrag der Schüler erhöhen. (2) Die Schulaufsicht wäre verstärkt auf die Notwendigkeit der Erfüllung der Kernaufgaben Bildungsplanung und Personalentwicklung hinzuweisen. (3) Für die Dokumentation der Lehrerfortbildung sollten Datenbanken aufgebaut werden. [...]“⁴

Die Richtigkeit der aufgezeigten Daten soll nicht angezweifelt werden, die daraus abgeleiteten Interpretationen sind stimmig, wenn man in Betracht zieht, dass der Rechnungshof – als „unabhängiges Organ des Nationalrates mit der Aufgabe, die finanziell wirksame Tätigkeit des Staates nach den Prüfungsmaßstäben Sparsamkeit, Wirtschaftlichkeit und Zweckmäßigkeit und auf der Grundlage der Rechtmäßigkeit“⁵ zu prüfen – in seiner Herangehensweise an das Thema LehrerInnenfortbildung und in seiner Beurteilung den Fokus auf den wirtschaftlich-rechtlichen Aspekt legt. Er fordert konsequenterweise insgesamt eine bewusstere, systematischere und zielgerichteterere Vorgangsweise in diesem Bereich – also wirkungsvolleres Management auf allen Ebenen.

1.1 Über die Planbarkeit von Bildung

Die Erkenntnisse des Rechnungshofes wurden von vielen Seiten kritisiert⁶, doch mehrere

Gründe sprechen für nüchterne Betrachtung des Bereichs LehrerInnenfortbildung unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten:

LehrerInnenfortbildung fällt in Österreich in den Zuständigkeitsbereich des BMUKK, die Finanzierung erfolgt durch die öffentliche Hand. Erwartungen des Staates/der Gesellschaft sind also legitim und hinsichtlich des Inhalts zu erfüllen, aber auch eine Wirtschaftlichkeitsrechnung bzw. Kosten-Nutzen-Rechnung darf eigentlich zu Recht erwartet werden. Das natürliche, latente Interesse der Öffentlichkeit an allem, was Schule und Bildung betrifft, hat sich mit der Internationalisierung des Schul- und Bildungswesens auf mehreren Ebenen intensiviert. Medienecho fanden in den letzten Jahren insbesondere die Ergebnisse wissenschaftlicher Vergleiche der Bildungssysteme verschiedener Staaten („PISA“⁷ und ähnliche Untersuchungen), die davon abgeleitete „Bildungsmisere“⁸ in Österreich zwang die Politik zum Handeln: Mit dem Bekenntnis zur Implementierung von Bildungsstandards soll im österreichischen Schulsystem ein Paradigmenwechsel erfolgen, das System der Input-Steuerung über SCHOG, SCHUG, Lehrpläne, Schulbücher u.a. wird ergänzt durch eine komplementäre Strategie der Output-Steuerung durch Bildungsstandards-Tests an den Schnittstellen der vierten und achten (und in weiterer Zukunft auch der zwölften) Schulstufe. Bildungsstandards sind in Österreich als Regelstandards konzipiert und beschreiben Grundkompetenzen, über die eine zeitgemäße Grundbildung definiert wird. Ihre Überprüfung ermöglicht Aussagen darüber, inwieweit Schulen ihre Kernaufgabe der Vermittlung von allgemein als notwendig erachteten Grundkompetenzen erfüllen, und gelten damit als Instrument des System-Monitorings.⁹ Auch auf einer anderen Ebene ist die Öffentlichkeit von internationalen Entwicklungen im Bildungsbereich betroffen: Der Bologna-Prozess¹⁰ hat die Schaffung eines europäischen Hochschulraums bis 2010 zum Ziel, die Mobilität von Studierenden, Lehrenden, WissenschaftlerInnen und Verwaltungspersonal soll in Zukunft ohne Behinderung durch nationale Schranken möglich sein. In der Folge einigte man sich auf eine einheitliche Bewertung von Studienleistung nach dem ECTS¹¹-Modell und darauf aufbauend auf ein dreistufiges Studiensystem mit den Abschlüssen Bachelor – Master – PhD.¹² Bildungseinrichtungen des tertiären Bereiches sahen – und sehen – sich vor die Herausforderung gestellt, Lernleistung und Wissen vergleichen und nach dem EC-System bewerten zu müssen.

Aus verschiedensten Richtungen und mit verschiedensten Intentionen wird an die Idee ‚Bildung‘ die Forderung herangetragen, sie messbar, planbar und steuerbar zu machen. Der Wert des Wissens scheint deutlicher bewusst denn je, damit verbunden ist aber auch die Überzeugung, dass dieses Wissen erfassbar und handhabbar, dass also der systematische Umgang mit der Ressource Wissen und sein zielgerichteter Einsatz möglich sei – eine nur logische Begleiterscheinung der postkapitalistischen bzw. Wissensgesellschaft. Wissen ist zu einem kostbaren Gut geworden, neben den ‚klassischen Produktionsfaktoren‘ Land (Rohstoffe), Kapital und Arbeit¹³ wird ihm mittlerweile als viertem Produktionsfaktor in der Wirtschaftswissenschaft eine herausragende Bedeutung beigemessen.¹⁴ Wiewohl Wissen in allen Zeitaltern eine Rolle spielte – in der archaischen genauso wie in der Industriegesellschaft –, entwickelt sich die Beziehung Wissen – Wertschöpfung in drei großen Schritten: Im 18. Jh. war die Wissenschaft mit der Aufgabe der Konstruktion neuer Maschinen befasst, bevor – im zweiten Schritt – im Taylorismus¹⁵ wissenschaftlich daran gegangen wurde, Arbeit im Unternehmen zu optimieren. Mit Hilfe dieses ‚Scientific Managements‘ wollte man sich – auch – der Lösung sozialer Probleme nähern. Im dritten Schritt wurde Wissen auf Wissen angewendet, wird zur Ressource, wir sprechen von der ‚Wissensgesellschaft‘. Verantwortlich für das Ende der Industriegesellschaft und die Entwicklung zur Dienstleistungs-, Informations- und

Wissensgesellschaft sind mehrere Erscheinungen, allen voran wohl die radikalen Umwälzungen in den Informations- und Kommunikationstechnologien, damit verbunden neue Formen von wissensbasierten Arbeitsformen, Organisationen und Infrastrukturen (elektronische Netzwerke) und die steigende gesellschaftliche und organisationale Wissensdynamik.¹⁶

1.2 Über den Umgang mit Wissen

„To make knowledge productive will be the great management task of this century, just as to make manual work productive was the great task of the last century.“¹⁷ (P. Drucker) Wissen wird von der Wissenschaft forthin als Ressource betrachtet, es wird in logischer Folge als veränderlich, als kontinuierlich revidierbar bzw. als permanent optimierbar angesehen. Der Faktor Wissen erscheint außerdem immer gekoppelt an den Faktor Nichtwissen.¹⁸ „Wissensmanagement wird im Kontext von Wissensgesellschaft und Wissensökonomie zum Bestandteil des allgemeinen Managements, weil die Ressource Wissen zur dominanten Produktionskraft wird und ein ebenso sorgfältiges und systematisches Management verlangt wie andere Ressourcen der Organisation auch.“¹⁹ Unleugbar groß sind daher der Bedarf an fundiertem Wissen um die neue Ressource Wissen und „das Interesse an Wissensmanagement, organisationalem Lernen, Intelligenz und intellektuellem Kapital von Organisationen, was die Relevanz eines Wirtschaftsfaktors unterstreicht, dem in der aufkommenden Wissensgesellschaft die Funktion einer überlebenswichtigen Ressource zukommt“. Und: „In der Praxis breitet sich bereits eine gewisse Hektik aus angesichts der Frage, warum die Organisation nicht weiß, was sie weiß. Für die Theorie stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage der Intervention in die organisatorische Wissensbasis, die ebenso praktisch relevante wie theoretisch schwierige Probleme aufwirft.“²⁰ Das Kernanliegen der Wirtschaft – einst die möglichst kostengünstige Produktion von Gütern – hat sich verlagert: Heute ist die Wirtschaftstätigkeit von Dienstleistungen aller Art, Problemlösungen und Forschung geprägt, und nicht mehr nur der Materialwert und der Arbeitsaufwand bestimmen den Wert des Produkts, sondern die darin enthaltene Intelligenz. Die Grenzen zwischen Produkt und Service verschwimmen, es verlagert sich das Gewicht auf die Servicetätigkeit bzw. (Informations-)Dienstleistungen. In hoch entwickelten Volkswirtschaften sind mittlerweile rund zwei Drittel der Beschäftigten nach der klassischen Kategorisierung (primärer Sektor: Landwirtschaft und Bergbau; sekundärer Sektor: Güterproduktion) im tertiären Sektor, im Dienstleistungssektor, tätig. Die Bedeutung der Entwicklung wird auch dadurch dokumentiert, dass man inzwischen innerhalb dieses Sektors weiter differenziert und dem tertiären Sektor nunmehr einfache Dienstleistungen (Verkehr, Tourismus) zuordnet, einem – neuen – quartären Sektor komplexere Dienstleistungen, die unabhängig vom Ort der Nachfrage sind (Bank- und Versicherungsdienstleistungen) und einem – ebenfalls neuen – quintären Sektor das Gesundheits- und Bildungswesen²¹.

Wissensmanagement ist eine noch sehr junge Forschungsdisziplin. Daneben setzen sich die unterschiedlichsten anderen Disziplinen mit dem Thema Wissen auseinander, sodass die wissenschaftliche Literatur unterschiedliche Konzepte zum Problem ‚Umgang mit Wissen (in Organisationen)‘ bietet: Je nach Blickwinkel und Fragestellung sind sie in der Folge jeweils von den entsprechenden zugrunde liegenden Forschungsdisziplinen determiniert. Allerdings lässt sich der Trend beobachten, dass sich – weil sich Wissen als Ressource grundlegend ins klassische Managementdenken problemlos einordnen lässt – eine klassisch-instrumentelle Herangehensweise immer mehr durchsetzt. Die allen Forschungsrichtungen gemeinsame Fragestellung heißt: Wie kann der Umgang mit Wissen im Unternehmen – und es handelt sich oft um enorme Mengen an Wissen – möglichst planvoll, zielgerichtet, rational und rationell

gestaltet werden? Die angebotenen Lösungsstrategien sind verschieden und ordnen sich jeweils einer zentralen Zielsetzung des Wissensmanagements unter. Als dessen primäre Zielsetzung könnte man demnach die Schaffung des Wissens durch Lernen und Innovationen ansehen. Hauptaufgabe wäre dann, in der Organisation neues Wissen zu erzeugen – zu forschen – bzw. neues Wissen in Abläufe, Prozesse oder Produkte der Organisation zu integrieren – die Organisation zum Lernen zu bringen. Management-Literatur, die sich diesem Hauptzweck des Wissensmanagements verschrieben hat, widmet sich zu einem großen Teil der Überwindung der Probleme, die diesem Prozess im Wege stehen. In der Regel wird darin Wissen als das Ergebnis von Lernen gesehen, Lernmotivation wiederum als das Ergebnis bestimmten schon angelegten Wissens und damit Lernen und Wissen als zirkulärer Regelkreis.²²

1.3 Generiertes Wissen – mehr als das Ergebnis von Lernen

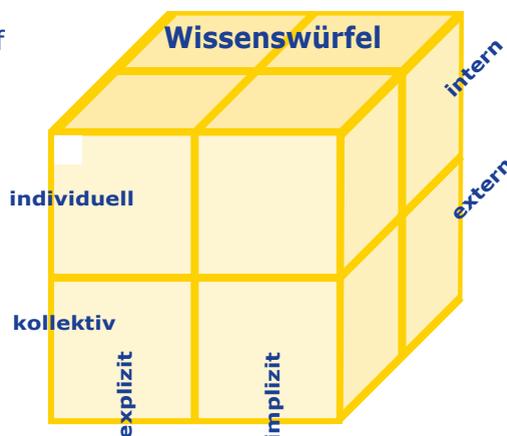
Geradezu schon als klassisch betrachtet werden in diesem Zusammenhang die Ausführungen der beiden japanischen Autoren Ikojiro Nonaka und Hirotaka Takeuchi:²³ Ihrer Ansicht nach liegt der Schlüssel zur Wissensbeschaffung im Unternehmen in der Überführung von implizitem in explizites Wissen²⁴, wobei das implizite (oder ‚stille‘ Wissen nach dem engl. ‚tacit knowledge‘) das persönliche Wissen eines Individuums, das auf seinen Werten, Idealen und Gefühlen beruht, bezeichnet. Implizites Wissen ist also in zwei Dimensionen definiert: in einer technischen Dimension, die das Wissen schwer beschreibbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten („Know-how“) umfasst, und in einer kognitiven Dimension, die individuelle Sicht der Wirklichkeit und Erwartungen an die Zukunft abbildend.²⁵ Es ist tief in der Person in Handlungen und Erfahrungen verankert und stellt sich als ‚Alltagswissen‘ dar. Es kann meist schwer in Worte gefasst werden und auch nur schwer weitervermittelt werden, was Polanyi treffend als „We can more than we can tell“²⁶ beschreibt.

Explizites Wissen ist im Gegensatz dazu methodisch und systematisch eindeutig kodiert und kommunizierbar, also in Medien speicherbar, und kann mit Hilfe der Informations- und Kommunikationstechnologie weiterverarbeitet werden. In Organisationen nimmt explizites Wissen einen sehr hohen Stellenwert in Form von relevanten wissenschaftlichen Erkenntnissen, Anweisungen, Vorschriften, Handbüchern u.a. ein.²⁷ Organisationen stehen aufgrund dieser Tatsachen vor zwei zu bewältigenden Herausforderungen: Relevantes implizites Wissen einzelner MitarbeiterInnen der Organisation muss in explizites Wissen überführt werden, denn nur so steht es der Organisation und den Mitgliedern der Organisation zur Verfügung. Mit diesem Prozess der Umwandlung wird Wissen geschaffen. Innovationen entstehen also nicht aus – wenn auch intelligentem – Zusammenfügen schon vorhandener Daten und Informationen; es genügt auch nicht, von anderen zu lernen oder Kenntnisse von außen ins System zu holen, sondern es handelt sich um einen äußerst kreativen Prozess, der einer Vision/einem Ideal gewidmet ist, und nicht in erster Linie um eine kognitive Leistung. Solche Prozesse werden von den subjektiven Einsichten, Ideen und Ahnungen, persönlichem Engagement und der Identifikation mit dem Unternehmen und seinen Zielen bzw. von einem bestimmten Motto oder Slogan genährt.²⁸ Die Ergebnisse werden sinnvollerweise expliziert und – dann als explizites Wissen und gespeichert in Medien – den Mitgliedern der Organisation zugänglich gemacht, damit im Folgenden der Prozess der individuellen Implizierung veranlasst werden kann: Neues Wissen wird dann als Handlung/Erfahrung verankert.²⁹

Neues Wissen entsteht auf diese Weise auch auf einer anderen Ebene: Wenn individuelles (privates) Wissen, das grundsätzlich an eine Person gebunden ist, durch Explizierung in öffentliches (kollektives) Wissen übergeht, also die Erfahrungen und Erkenntnisse der

Organisationsmitglieder gebündelt werden können, sind Ergebnisse möglich, die als Einzelarbeit nicht denkbar wären. Die Gruppe kann das individuell vorhandene Wissen nutzen und kollektives – neues – Wissen schaffen. Kollektives Wissen ist mehr als die Summe des Wissens einer Anzahl von Individuen.³⁰

Noch um ein Begriffspaar soll der Wissensbegriff an dieser Stelle erweitert werden: Das Wissen, das innerhalb einer Organisation zur Verfügung steht, wird als ‚internes‘ bezeichnet; Wissen, das außerhalb der Organisation zur Verfügung steht, als ‚externes‘. Dieses kann/soll/muss in Form von Literatur, BeraterInnen, Kooperationspartnern u.a. in die Organisation geholt werden.³¹ Meist ist es einfacher, kostengünstiger und schneller, neues Wissen ‚herbeizuschaffen‘ als es selbst zu ‚erfinden‘, häufig besteht es bereits, und es gilt nur, die Barrieren, die sich gegen eine Übernahme von externem/fremdem Wissen aufbauen (meist nach dem



Motto: ‚Not-invented-here‘) zu überwinden und „nach einem der etwas unkonventionellen Grundsätze des Wissensmanagements zu handeln: SIS = steal ideas shamelessly (das gilt natürlich nicht, wenn dieses fremde Wissen geschützt ist)“³². Das Modell des Wissenswürfels stellt den Zusammenhang der genannten Wissensarten räumlich dar.³³

1.4 Weitere Aufgaben von Wissensmanagement

Eine andere zentrale Zielsetzung des Wissensmanagements könnte – neben dessen Generierung und Verarbeitung – die Speicherung und Verteilung von Wissen sein, also die Wissenslogistik, womit das Problem der Verknüpfung, Vernetzung und Verteilung – vorerst verstreuten – Wissens im Mittelpunkt der Betrachtung steht. Wissensmanagement hat dann primär die Aufgabe, bereits vorhandenes Wissen zu erfassen, in die richtigen Wege zu leiten und somit – wiederum – erfolgreiche neue Kombinationen von Wissen zu ermöglichen. Das ‚Material Wissen‘ muss transportiert werden, wobei es nun nicht mehr im Fokus um die Beschaffung geht – im Gegenteil: Wissen ist oft auch im Überfluss vorhanden –, sondern zum einen um Methoden und Möglichkeiten der sinnvollen Auswahl, Ordnung und Kanalisierung der Datenflut, zum anderen darum, Wissensschnittstellen in der Organisation zu orten und richtig zu bedienen. Wird Wissensmanagement aus dieser wissenslogistischen Perspektive betrachtet, so geht es darum, das „richtige Wissen zur richtigen Zeit am richtigen Ort in der richtigen Qualität“³⁴ zu liefern. Die Herausforderung liegt nicht mehr im technischen Bereich – fast jede Datenmenge³⁵ kann in geringer Zeit fast überall hin transportiert werden –, sondern um eine verantwortungsvolle Auswahl der Daten für den ‚knowledge-flow‘. Dabei ist es sinnvoll, zwischen Speicherung und Verteilung zu unterscheiden: Das Lenken bestimmter Informationen an bestimmte Personen in der Organisation sollte gezielt erfolgen, wenn bestimmte Erwartungen damit verknüpft sind. Umgehen kann man diese Anstrengung und Verantwortung dieser Auswahl und damit verbundenen Reduktion der Datenmenge und -komplexität, wenn man Wissen speichert und es damit ebenfalls der Organisation zur Verfügung stellt. Vorstellungen, immer größere Mengen von informationseigenem Wissen als digitale Wissensbasis abzubilden, erscheinen durchaus verlockend, sind technisch möglich

und könnten damit allen Organisationsmitgliedern über sachliche, räumliche, vertikale und horizontale Grenzen hinweg Zugang zu Wissen ermöglichen. Aus der ‚Bring-‘ wird dadurch eine ‚Holschuld‘. Erwartungen, die man damit verknüpft, sollten aber nicht zu hoch sein: Überflutung von Akteuren oder Organisationen mit – für sie zu einem großen Teil – sinnlosen und irrelevanten Daten führt zu endlosen Datenfriedhöfen, wenn die MitarbeiterInnen die für sie relevanten Daten nicht schnell finden können bzw. überhaupt kein Anreiz besteht, sich mit dem gespeicherten Wissen auseinanderzusetzen. „Wissenslogistische Konzepte akzentuieren besonders deutlich die internen Strukturen der Informationsverarbeitung und -speicherung. Typische Fragen sind die nach einer passenden Informationsstruktur, Überlegungen zur Überwindung organisationsbedingter interner Grenzen und Barrieren oder die Gestaltung der Mensch-Maschine-Schnittstelle. Das primäre Interesse liegt durchwegs auf der Frage, wie Wissen dorthin gelangen kann, wo es hin soll und muss.“³⁶

Eine Weiterentwicklung der wissenslogistischen Perspektive des Wissensmanagements – auch hier geht es um Auswahl und Lenkung von Information – stellt die Steuerungsperspektive des Wissensmanagements dar. Die Bedeutung dieser Steuerungsfunktion als Führungsaufgabe ist eine zentrale, ist sie doch für das Gelingen der Koppelungen zwischen Strategie und Zielen der Organisation und Schaffung bzw. Sicherung von entsprechenden Wissenspotenzialen verantwortlich. In der entsprechenden Literatur wird damit einerseits der Führungsebene – dem Management – und deren Steuerungsfähigkeit als ‚Gehirn des Unternehmens‘ besondere Bedeutung zugewiesen, andererseits passiert dies auf der Basis eines schon oft und lange totgesagten Steuerungs- und Planbarkeitsglaubens. Die steuerungsorientierte Perspektive des Wissensmanagements stellt Menschen als ManagerInnen in Positionen, die Organisationsziele festlegen und Wissensziele anpeilen, ihnen gegenüber steht ein Kollektiv von „Wissensarbeitern, die die Umsetzung der Managementvorhaben bewerkstelligen“³⁷.

Die vierte Perspektive des Wissensmanagements ist jene der Bilanzierung. Da der Wert von immateriellem Kapital am Organisationsvermögen nicht mehr geleugnet werden kann, mangelt es mittlerweile nicht mehr an Versuchen, intellektuelles Kapital zu erfassen, zu bewerten und zu bilanzieren. Dies signalisiert zwar seine steigende Bedeutung, Versuche in diese Richtung manifestieren aber andererseits die Schwierigkeit bzw. Unmöglichkeit einer präzisen Quantifizierung.³⁸ In der Wirtschaft wird dies – allen Hindernissen zum Trotz – mit der „Balanced Scorecard“³⁹ versucht.

Wichtig erscheinen alle diese Bemühungen deshalb – neben dem Leiden am Mangel, dass der Buchwert des Unternehmens den wirklichen Unternehmenswert nur ungenügend abbildet –, weil zukünftige Potenziale der Organisation schwer abschätzbar sind, wenn dieser wichtige Faktor ganz im Dunkeln liegt. Es handelt sich um Unternehmenswerte, die bislang in der Bilanz nicht aufscheinen, die aber gerade in wissensintensiven Branchen⁴⁰ entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Organisation haben.⁴¹

1.5 Von der Information zum Wissen

Bis hierher wurde mit den Begriffen ‚Daten‘, ‚Informationen‘ und ‚Wissen‘ zwar bewusst, aber unreflektiert umgegangen, die Terminologie wurde jedoch in der Literatur der Informationswissenschaft ausführlich diskutiert. Die folgende Festlegung folgt der Definition von Rainer Kuhlen⁴²: *Daten* sind die einfachsten Einheiten, aus denen sich Wissen zusammensetzt. Sie manifestieren sich als beliebige Zeichen oder Zeichenfolgen und sind noch nicht interpretiert. Erst durch Einordnung in bestehendes Wissen und Interpretation der Daten werden diese

selber zu Wissen. Wissensbestand wird ständig ergänzt, erweitert, teilweise auch revidiert oder gelöscht. Mit *Wissen* wird demnach ein gesicherter Bestand an Modellen und beschreibbaren Vorstellungen über Objekte und Sachverhalte beschrieben, dieses Wissen kann in Form von medialer Aufzeichnung fixiert werden. Das semiotische Informationsmodell von Morris⁴³ stellt dem Wissen die Semantik gegenüber, also die Bedeutung oder Symbolkraft der Zeichen. Zu *Information* kommt es, wenn Wissen in menschlichem Handeln Ausdruck und Anwendung findet. Kuhlens definiert sieben Eigenschaften von Information: Adressatenbezogenheit, Rezeptionsabhängigkeit, Handlungsrelevanz, Zielgerichtetheit, Kontextabhängigkeit, Zeitabhängigkeit und Neuigkeitswert – die alle jeweils mehr oder weniger ausgeprägt sind und zutreffen.

North⁴⁴ sieht den Zusammenhang anders: Er baut seine „Wissenstreppe“ zwar aus denselben Bausteinen, folgt aber einer anderen Logik: Kleinste Einheiten sind für ihn *Zeichen* (Buchstaben, Ziffern, Sonderzeichen,...), die durch Ordnungsregeln zu *Daten* (Zeichen, Zeichenkombinationen) werden. In seiner Systemlogik werden aus Daten *Informationen*, wenn ein Bezug, also ein Bedeutungskontext, hergestellt werden kann. Daten werden – vice versa – nicht zu Informationen, wenn dieser Zusammenhang nicht zum Tragen kommen kann, also Daten nicht eingeordnet werden können.⁴⁵ Werden aber Informationen vom/von der Betrachtenden zweckdienlich vernetzt, entsteht *Wissen*. Wissen repräsentiert in diesem Zusammenhang das Ergebnis der Informationsverarbeitung durch das Bewusstsein des/r Betrachters/in⁴⁶.

Die Kernbegriffe Daten – Informationen – Wissen können also jeweils getrennt betrachtet werden, wobei der Begriff des ‚Datums‘ als quasi ‚seelenlose Information‘ oder ‚nicht entschlüsselbares Wissen‘ außer Frage steht. Die Untersuchung des Bedeutungs-paares ‚Information – Wissen‘ verliert sich allerdings im alten ‚Henne-Ei-Problem‘: Wissen stellt einerseits die Summe der internalisierten Informationen dar, es ist damit an den Menschen als Träger gebunden – die Voraussetzung dafür, dass es vermehrt werden kann. Das wiederum kann auf zweierlei Art passieren: Neues Wissen wird aufgrund des schon vorhandenen Wissens generiert, oder das Wissen aus der Umwelt wird als Information aufgenommen und ins schon vorhandene Wissensgebäude integriert. Im Gegenzug kann eigenes Wissen als Information weitergegeben werden: Stimmt der Kontext ‚Sender – Empfänger‘ überein, kann man von Wissensvermittlung sprechen.

Diese Sichtweise des Begriffes ‚Wissen‘ – dem ‚Ausgangsmaterial‘ allen Wissensmanagements – lässt sich nicht ohne Probleme auf das Postulat des Wissensmanagements, das Wissen als Ressource sieht und es damit verdinglicht, übertragen. Wissen ohne Einschränkungen als managerebare Ressource zu betrachten, impliziert, Einsichten, die sich aus der Differenz zwischen individuellem und kollektivem Wissen ergeben, außer Acht zu lassen. Wissen gilt als begehrliches Gut – so ist die Vorstellung, es als Ressource objektivierbar, als aus ihrem Bedeutungszusammenhang lösbar und problemlos transferierbar zu betrachten, verlockend. Der Begriff ‚Wissen‘ wird genau unter dieser Voraussetzung zum ‚managerialen‘ Objekt der boomenden klassisch-instrumentellen Literatur des Wissensmanagements.

Erst seit etwa zehn Jahren beschäftigt man sich mit einem komplexeren Wissens-Begriff: Wimmer meint als Erster: „Wissen hat offensichtlich sehr viel mit dem zu tun, was ein soziales System in seinem Prozess des Entstehens oder daran geknüpften Geschichten an erfolgreichen Strategien zur Sicherung des eigenen Überlebens entwickelt hat.“⁴⁷ Diese Erkenntnis distanziert sich einerseits von einer Verdinglichung und ‚Handlebarkeit‘ des Wissens als Ressource, andererseits verabschiedet sie sich von der Vorstellung, dass Wissen nicht losgelöst von seinem/r TrägerIn gesehen werden kann⁴⁸. Genau diese Ideen werden

in der Systemtheorie fortgesetzt und radikalisiert, die Wissen als „Kondensierung von Beobachtungen eines Systems“ beschreibt: Wissen ist demnach „eine Struktur, mit der es einem System möglich wird, Informationen auszuwerten, zu akzeptieren, sie zu verwerfen oder neu zu kombinieren. Wissen ist das Kondensat dessen, was sich bewährt hat [...] Wissen kann als Prüfoperation verstanden werden, die darüber bestimmt, wie Informationen als Informationen ausgewählt, wahrgenommen und interpretiert werden. Wissen liefert Richtlinien dafür, wie angemessen gehandelt werden kann. [...] Wissen ist nicht das objektiv Gegebene, sondern das von einem System Erwartete – es ist als ‚Bewahrenswertes‘ abgelegt im Erfahrungsfundus, der sich in einem System über die geschichtliche Entwicklung gebildet hat.“⁴⁹ Diese Erfahrungen sind kognitiver Natur, Wissen muss in diesem Zusammenhang als ein System kognitiver Erwartungen⁵⁰ gesehen werden, als ein System zur Überprüfung der Erfahrungen mit der Umwelt und sich selbst. Falls die neue Erfahrung nicht zum Wissen passt, passiert entweder eine Uminterpretation der Erfahrung (und das Wissen wird unverändert beibehalten) oder die Erwartungsstruktur (das Wissen) wird verändert: Das Wissen wird an die neue – überraschende – Erfahrung angepasst, es wird gelernt. Was im psychischen System ‚Mensch‘ über das Bewusstsein entschieden wird, passiert im sozialen System über die Kommunikation.

Bei der Betrachtung des Faktors Wissen in Organisationen muss also grundsätzlich der Tatsache Rechnung getragen werden, dass es sich um *zwei* Systeme handelt und dass weiters einerseits der/die einzelne MitarbeiterIn keinen vollständigen Überblick über das gesamte organisationale Wissen haben kann (was auch gar nicht notwendig erscheint), andererseits sich dieses nicht einfach aus der Summe der Wissensbestände der einzelnen MitarbeiterInnen definieren lässt. Organisationales Wissen ist vielmehr „kommunikativ gültig gemachte und über Erfahrung verfestigte Erwartung an Sachverhalte [...], die Grammatik eines Unternehmens, um die Umwelt – die es davor konstruiert hat – zu lesen, zu interpretieren und zu beeinflussen. Organisationales Wissen ist die Summe der Regeln, nach der die Umwelt zuerst konstruiert und anschließend beobachtet und bearbeitet wird“⁵¹. Es gelten ähnliche Spielregeln wie für MitarbeiterInnen-Wissen: Es bestimmt, wie die Umwelt wahrgenommen wird, indem es auf vorausgegangene Erfahrungen aufbaut, und über diese Wahrnehmungen wird über Beibehaltung oder Veränderung des Systems entschieden. Innerhalb der Organisation wird Wissen wirksam, wenn Kommunikation stattfindet. Kommunikation verbindet individuelles mit kollektivem Wissen und steht gleichzeitig als Filter dazwischen: Nicht alles wird kommuniziert; nicht alles, was kommuniziert wird, ist für den Einzelnen von Bedeutung.⁵²

1.6 Personales und organisationales Wissen

„Das systemische Wissensmanagement hat es mit zwei unterschiedlichen Realitäten zu tun – mit Personen und Organisationen. Es geht deshalb immer um zwei Seiten: um das Wissen (und Nichtwissen) von Personen sowie um das Wissen (und Nichtwissen) von Organisationen. Brauchbares Wissensmanagement setzt voraus, dass es sich um beide Seiten des Wissens kümmert [...]“⁵³ Systemisches Management ist auf Systemziele orientierte Steuerung von Organisationen, was einen hohen Anspruch an das Management stellt, denn sie setzt voraus, dass sich das Management auf jeder Ebene und in jeder Abteilung der Organisation spürbar für die Ziele des Ganzen einsetzt. „In der Praxis gehen diese Ziele häufig im ‚Tagesgeschäft‘, in kurzfristigem Aktionismus, in der Vordringlichkeit des Befristeten oder in der Dominanz der Partialzwecke unter.“⁵⁴ Die notwendige und höchst dringliche Aufgabe des organisationalen Wissensmanagements aber ist es im Interesse des Gesamtsystems, für einen systematischen

Austausch relevanten Wissens zu sorgen und in notwendiges neues Wissen zu investieren bzw. auch den Umgang mit Nichtwissen⁵⁵ bzw. Ungewissheiten bewusst im Auge zu behalten.

Das Umreißen der eben angesprochenen hohen Anforderungen an systemisches Management, das alle Kräfte in den Dienst der Erreichung der organisationalen Ziele stellt, evoziert die Vorstellung, dass komplexe Systeme tatsächlich linear gesteuert werden können und eventuell sogar der Bereich des Wissensmanagements. Willke⁵⁶ sieht diese Möglichkeit nicht direkt gegeben. Er meint, dass sich komplexe Systeme aufgrund ihrer operativen Geschlossenheit von der Umwelt abgrenzen und sich im Kern unabhängig machen würden, sodass Steuerung nur indirekt auf zwei Arten möglich sei: durch Kontextsteuerung und durch Anregung zur Selbststeuerung. Das Management könne nur auf diese Weise in soziale Systeme eingreifen – allerdings oft mit der Folge einer „Defensa Numantina“, denn Systeme hätten trotzdem jede Möglichkeit, solchen Interventionen zu begegnen (sie abzubiegen, umzuleiten, zu ignorieren, zu blockieren, zu verzögern,...). „Management ist also aus systemischer Sicht ein ewiges Katz-und-Maus-Spiel oder Hase-und-Igel-Rennen.“⁵⁷

Wissen verhält sich also in besonderer Weise widerspenstig, wenn es um manageriale Einflussnahme geht, indem es sich den meisten Versuchen der Steuerung besonders raffiniert widersetzt, und dazu hat es gute Gründe:

- ❖ Wenn Wissen ein System von Erwartungen darstellt, das sich über lange Zeit aufgrund verschiedenster Erfahrungen herausgebildet und bewährt hat, wird es – je öfter, desto gesicherter – seine Struktur verteidigen, aus Bequemlichkeit, aber auch aufgrund der verständlichen Haltung, dass Wissen nicht andauernd in Frage gestellt werden kann – das würde den ‚Normalbetrieb‘ behindern und die Stabilität gefährden. Je öfter und gegenüber größerer Herausforderung sich Wissen bewährt, desto resistenter wird es gegenüber Veränderung. Es besteht die Gefahr der ‚Chronifizierung‘, die bewirkt, dass es unter Umständen auch kontrafaktisch bestehen bleibt, eventuell sogar als Prämisse für weitere Entwicklungen – und dann zu Unrecht. Der Nachteil solchen Verhaltens ist nicht erfolgte Anpassung an die – eventuell sich verändernde – Realität und bedeutet gleichzeitig Ablehnung des Lernens, das bedingen würde, dass das System sein Wissen umbaut. Lernen ist also gleichzeitig die Voraussetzung für Wissen wie auch sein schärfster Konkurrent.⁵⁸
- ❖ „Was dem scheinbaren Informationsaustausch zugrunde liegt, ist ein komplizierter Prozess. Er besteht darin, dass ein System (Ego) eine Information als Signal in Form einer codierten Beobachtung abgibt. Für jedes andere System (Alter) ist dieses Signal nichts anderes als ein Datum, und auch dies nur, wenn es mit seiner Ausstattung an Instrumenten das Signal beobachten kann. Alter kann nun dieses Datum am Maßstab seiner spezifischen Relevanzen bewerten und daraus eine Information konstruieren. Klar ist, dass dies für Alter eine andere Information ist als für Ego, sonst wären beide Systeme ja identisch.“⁵⁹ Für das Wissen als System bedeutet Kommunikation immer auch Irritation, sodass sich Informationsaustausch oder gar Wissenstransfer nie problemlos vollzieht, denn Wissen, das als solches von einem System transportiert wird, vermittelt in einem tieferen Sinne die Anmaßung, dass entsprechendes Wissen nicht, nicht genug, ... vorhanden sei und setzt überdies auf die Erwartung, dass der Kommunikationspartner freiwillig und unter Kraftaufwand sein System umbaut, um das vermeintlich Bessere einzugliedern. Das Angebot von Wissen kann also auch aus diesem Grund in vielerlei Hinsicht auf Ablehnung stoßen.
- ❖ Besonders in komplizierten, speziell in hierarchisch gegliederten Organisationen entstehen

oft, was das Wissen betrifft, Subsysteme, die aufgrund spezifischer Aufgabenbereiche ein eigenes Wirklichkeitsverständnis leben und die sich zum Teil erfolgreich abschotten, was die Hierarchie zulässt und die Effizienz bei der Aufgabenerfüllung zwar meist steigert, der Ausbildung eines gemeinsamen Wissens der Organisation aber in Wege steht, weil Kommunikation und Wissensaustausch nicht mehr auf die Bedingung des gemeinsamen Erfahrungshintergrundes – wie er z.B. innerhalb von organisatorischen Einheiten oder Abteilungen gegeben ist – aufbauen kann. Im Kern von Wissensmanagement geht es also auch darum, diese Voraussetzung für gelingendes Wissensmanagement zu bedenken bzw. vorab die Herstellung eines gemeinsamen Bezugsrahmens zu garantieren.⁶⁰

2 Konsequenzen für Wissensmanagement im System Schule

Das systemische Wissensmanagement fordert einen realistischen Blick auf die Bedingungen, unter denen Wissenstransfer stattfinden kann, thematisiert das Bedingungsverhältnis von Wissen und Lernen und klassifiziert Wissensmanagement generell als den „höchst anspruchsvollen Versuch [...] auf bestätigte und damit verfestigte (kognitive) Erwartungen und Muster aufeinander aufbauender Erwartungen Einfluss nehmen zu wollen. Das Ergebnis ist nicht vorhersehbar; [...]“⁶¹

Wissensmanagement im schulischen Kontext hat mit LehrerInnen als AkteurInnen zu tun, allesamt Professionisten im Umgang mit Wissen und Wissenstransfer – eine Tatsache, die allerdings die bekannten Bedingungen für Wissensmanagement nicht grundsätzlich verändert: Auch im System Schule⁶² ist Wissensmanagement nicht Systemzweck in dem Sinn, dass ja nicht Wissen hergestellt wird (das trifft vielleicht auf universitäre und andere Forschungseinrichtungen zu), sondern es soll die Leistungsfähigkeit der Schule als Gesamtorganisation steigern und – genau zu diesem Zweck und in diesem Sinne unter einer eigentlich wirtschaftlichen Prämisse – allen Beteiligten optimale Arbeitsbedingungen schaffen auf dem Weg zu ihrem gesellschaftlichen Gesamtziel: die möglichst gute Ausbildung der heranwachsenden Generation.

2.1 Wie ‚Schul-Wissen‘ generiert wird

Dass der Begriff ‚Bildung‘ an dieser Stelle, nachdem so intensiv von Wissen die Rede war, zum ersten Mal Bedeutung erhält, ist kein Zufall, denn er hat in Zusammenhang mit Wissensmanagement in der Wirtschaft keinen Platz, steht aber im Zentrum der Zielausrichtung schulischen Lernens und Lehrens. Allerdings wird heute oft und unwillkürlich ein Bildungsbegriff strapaziert, der wiederum die Vermittlung praktisch verwertbaren Wissens meint und Bildung im Sinne von Ausbildung und Qualifikation versteht. Es geht dann um Schule unter dem Aspekt der Vorbereitung auf berufliche Herausforderungen, um berufliche Fort- und Weiterbildung, um Umschulung und Re-Qualifikation – also um eine Dimension, die dem ökonomischen Wissensbegriff durchaus in die Hände spielt. Auf der anderen Seite aber versteht sich Bildung als „Ausbildung von Fähigkeiten zur Teilhabe an einer tradierten Kultur, als Voraussetzung der Erbringung von Sinn- und Orientierungsleistungen, der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt und der Geschichte“⁶³ und zielt damit auf die Herausbildung einer Motivstruktur, die das grundsätzliche und das grundsätzlich zweckfreie, freudvolle, erfüllende Interesse

an der Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten⁶⁴ initiiert und darüber hinaus die Fähigkeit besitzt, eigene Kompetenzen und Interessen wahrzunehmen, ihnen nachzugehen und eigene Identität zu erwerben. Dieser Begriff einer ‚allgemeinen‘ oder einer ‚humanistischen‘ Bildung steht in der Tradition des deutschen Idealismus, eines Wilhelm von Humboldt, und ist seit dem Ende des 18. Jahrhunderts zentrales Element der deutschsprachigen Pädagogik. Aber um Pädagogik und Wissensprozesse im Rahmen der LehrerIn-SchülerIn-Interaktion, der zentralen Ebene des Wissenstransfers in der Schule, geht es bei Wissensmanagement im System Schule nicht.

Im Bezugsrahmen Schule setzt sich Wissensmanagement per definitionem auch mit dem Management vorhandenen MitarbeiterInnen-, also LehrerInnen-Wissens, auseinander bzw. auch mit dem Zuwachs neuen Wissens im Kollegium. Wissen ist an Schulen als ‚wissensintensiven Unternehmen‘ oder ‚intelligenten Organisationen‘ wichtigstes Kapital, verankert in den MitarbeiterInnen, das heißt im LehrerInnenkollegium. Auch hier gilt: Es geht wieder um den Transfer von implizitem in explizites Wissen (und umgekehrt), von individuellem Wissen in kollektives (und umgekehrt) und teilweise auch von externem in internes Wissen (und teilweise auch umgekehrt). Der Austausch von Material und Erfahrungen, die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Unterrichtspraktiken, das Überdenken alter und die gemeinsame Entwicklung neuer Konzepte und Projekte, das gegenseitige Bewusstmachen eines gesunden Umgangs mit persönlichen Energie-Ressourcen, das alles beschreibt Wissenstransfer und neues Wissen im Sinne des Wissensmanagements und findet im optimalen Fall im Lehrkörper statt, ganz oft in informellen Gesprächen, sehr häufig auch in den innerhalb der Schule organisierten Facharbeitsgemeinschaften – ideal, weil das Eingebundensein in denselben Kontext als Grundvoraussetzung für gelingenden Wissensaustausch meist geradezu idealtypisch gegeben ist –, manchmal auch im Rahmen von pädagogischen Konferenzen oder von der Schule selbst – eventuell in Zusammenarbeit mit dem Elternverein – organisierten Fortbildungsveranstaltungen. Innerhalb des Kollegiums kann also durchaus reicher Wissenstransfer stattfinden, wenn die betroffenen Personen das Gefühl haben, dass der persönliche Austausch und die Zusammenarbeit ihnen das Leben erleichtern und es bereichern, sie daher diesen Prozessen Beachtung und Wertschätzung entgegenbringen und es weiters die zeitlichen und räumlichen Bedingungen erlauben – Kommunikation in der Schule wird oft durch banale Barrieren erschwert oder verhindert. In Glücksfällen gelingen solche Austauschprozesse noch dazu im Rahmen von Schulpartnerschaften, eventuell sogar über nationale Grenzen hinweg.

2.2 Pädagogische Hochschulen als Vermittler schulischen Wissenstransfers

Eine Selbstverständlichkeit sind solche Wissensflüsse nicht, sie erfordern neben einem außerordentlichen zeitlichen Aufwand auch noch den Willen und den Mut, individuelles Wissen offenzulegen, damit aber auch dessen Grenzen einzugestehen und damit Nichtwissen – gerade in LehrerInnenkreisen ein heikler Punkt.⁶⁵ Die Schulleitung kann – wenn sie selber dieses Anliegen bewusst vertritt – solchen Traditionen Wertschätzung entgegenbringen und den häufigen und intensiven Austausch der LehrerInnen durch die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen in der Schule fördern und in bestimmten Fällen eventuell noch durch den konkreten Auftrag anordnen. Nicht anordnen kann sie aber den gelingenden Wissenstransfer, schon gar nicht auf Dauer oder als umfassendes Fortbildungskonzept.

Aus diesem Grund wurden 1983 die Pädagogischen Institute zur Organisation der Fort-

und Weiterbildung geschaffen, seit 2007 wurde diese Aufgabe – neben der Ausbildung der PflichtschullehrerInnen und einem neu geschaffenen sowie gesetzlich fundierten Auftrag zu berufsfeldbezogener Forschung – den Pädagogischen Hochschulen übertragen. Darüber hinaus werden seit jeher „Fort- und Weiterbildungskurse auch von verschiedenen anderen Einrichtungen angeboten, wie etwa Universitäten, Lehrerorganisationen, Gewerkschaften, politischen Parteien oder Kirchen.“⁶⁶ Generelles Ziel der institutionellen LehrerInnenfortbildung ist „die Erhaltung und Erweiterung der beruflichen Kompetenz der Lehrer. Diese sollen den aktuellen Anforderungen ihres Lehramtes entsprechen, um den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule erfüllen zu können. Weitere Qualifikationen der Lehrer in ihren angestammten Unterrichtsfächern werden ebenso angestrebt wie deren rechtliche und organisatorische Veränderungen. All dies soll zur Verbesserung ihrer Unterrichtsführung und zur Weiterentwicklung der Lehrerpersönlichkeit beitragen. Lehrerfortbildungsveranstaltungen versuchen daher, Lehrern Anschluss an die wissenschaftliche Entwicklung in den Unterrichtsfächern zu bieten, sie mit neuen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Veränderungen vertraut zu machen und neuere pädagogische Erkenntnisse zu vermitteln. Die Lehrerweiterbildung zielt auf die Vermittlung zusätzlicher Qualifikationen ab. [...] Die Lehrerfort- und -weiterbildung sind zur Sicherung der Leistungsfähigkeit und Effizienz des Schulsystems und zur kompetenten Umsetzung von curricularen, methodischen und organisatorischen Neuerungen im Schulwesen unbedingt notwendig. Schließlich verändert sich das für die Lehrertätigkeit relevante Wissen in kürzesten Zeitabständen.“⁶⁷

Die Pädagogischen Hochschulen sind bestrebt, diesem Auftrag in organisatorischer Hinsicht in vielfältiger, jeweils angebrachter Weise nachzukommen⁶⁸ und organisieren quasi das schulsysteminterne Inservice-Training für die LehrerInnenschaft. ‚Inservice-Training‘ ist auch die korrekte Übersetzung von ‚LehrerInnenfortbildung‘ ins Englische. Die ReferentInnen sind ExpertInnen aus dem Schulbereich, dem schulischen Umfeld oder aber auch – und insbesondere im berufsbildenden Schulwesen – von außerhalb des Schulsystems, teilweise auch aus dem Ausland. Die inhaltlichen Schwerpunkte werden zum Teil jeweils für die Schularten für ein Schuljahr vom Ministerium vorgegeben bzw. vom Landes-/Stadtschulrat bestimmten Themenfeldern, organisatorischen Formen (z.B. SCHILF-Seminaren) oder auch konkreten Lehrveranstaltungen zugewiesen. Besonders über die in vielen Bereichen existierenden Arbeitsgemeinschaften, die in den meisten Fällen die konkreten Seminarinhalte liefern, qualifizierte ReferentInnen ausfindig machen und vor Ort als LehrveranstaltungsleiterInnen fungieren, besteht ein enger Kontakt zur Schulaufsicht. Für manche Lehrveranstaltungen werden Schulen verpflichtet, mindestens jeweils eine/n TeilnehmerIn zu entsenden.⁶⁹ Die teilnehmenden LehrerInnen übernehmen dann für ihre Schule die Rolle des/r Multiplikators/in und transportieren die Seminarinhalte in die schulinterne Facharbeitsgemeinschaft. Neben diesen Veranstaltungen, die entsprechend den Anforderungen der Schulbehörden organisiert werden, wird ein kleiner Bereich der Fortbildungsaktivitäten autonom gestaltet.

Zielvorstellungen und davon abgeleitete Inhalte kommen aus allen Ebenen der Hierarchie, werden also ‚von oben‘ – von den Schulbehörden – eingefordert, teilweise sogar an bestimmte finanzielle Ressourcen gebunden, aber auch von der ‚Basis‘: Vorschläge und thematische Anliegen werden von Fachgruppen, einzelnen LehrerInnen sowie von SchulleiterInnen eingebracht. In den Pädagogischen Hochschulen werden diese Aufträge und Wünsche gesammelt, koordiniert und im vorgesehenen finanziellen Rahmen organisiert, schulartenspezifisch aufgrund der Kontextgebundenheit sowie schulartenübergreifend, wo dies thematisch angebracht und organisatorisch möglich ist, aus Gründen der Synergie und auch, weil ein ‚Über-den-

Tellerrand-Schauen` viel an überraschenden Einsichten bewirken kann und zweifellos zu selten passiert.⁷⁰

2.3 Über Bildungswilligkeit und -häufigkeit

Auf die dargestellte Weise wird die Erstellung des Programms mehr oder weniger gesteuert. Gesteuert werden kann aber nicht, wer dieses Angebot wahrnimmt. Sind die Pflicht- und BerufsschullehrerInnen in einem gewissen Ausmaß im Schuljahr auch zu Fortbildung verpflichtet, so kann diese auf verschiedenste Arten konsumiert werden und beschränkt sich nicht auf bestimmte Angebote, auch nicht generell auf Angebote der Pädagogischen Hochschulen als offiziell dafür zuständige Institutionen. Für LehrerInnen der höheren Schulen ist Fortbildung überhaupt nicht dezidiert vorgeschrieben, aber dennoch gilt: Fortbildung ist für LehrerInnen eine generelle Dienstpflicht mit folgenden Zielen:

- ❖ Beitrag zur Verbesserung der Unterrichtsqualität, der Entwicklung einzelner Schulen und der Personalentwicklung
- ❖ Evaluierung der Institutionen für Fortbildung
- ❖ Durchführung in der unterrichtsfreien Zeit
- ❖ Professionalisierung der LehrerInnen⁷¹
- ❖ Bedarfsorientierte Programmplanung
- ❖ Auswahl bestqualifizierter TrainerInnen
- ❖ Qualifizierung der SchulleiterInnen
- ❖ Forschung und Entwicklungstätigkeiten⁷²

Schultyp	Fort-/Weiterbildung	% Arbeitszeit
VS, So	2h 54 min	6
HS, PTS	3h 07 min	6
AHS	3h 32 min	7
BMHS	3h 20 min	7
BS	5h 01 min	10

In der Studie „LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich“, die im Auftrag des Bundesministeriums

für Bildung, Wissenschaft und Kultur, des Bundesministeriums für öffentliche Leistung und Sport und der Gewerkschaft öffentlicher Dienst erstellt wurde, machen LehrerInnen die in der Tabelle genannten Angaben⁷³, was die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit für Fort- und Weiterbildung betrifft. Der zeitliche Aufwand ist beachtlich. Noch stärker zu beachten ist aber, dass unter dem Aspekt ‚Befriedigung durch fachliche Aufgaben‘ vorrangig die Kategorien ‚Weiterbildung‘ und ‚das Fachwissen auf den neuesten Stand bringen‘ genannt werden. Bei Fragen „Wie sehr fühlen Sie sich gefordert durch ... / Wie befriedigend finden Sie ...? in der Kategorie ‚eigenes Fachwissen auf den neuesten Stand bringen‘ geben 71% an, dass sie sich „sehr oder eher gefordert fühlen“, gleichzeitig sei dies für 79% „sehr oder eher befriedigend“. Fragt man die LehrerInnen sämtlicher Schulformen nach den „befriedigendsten Tätigkeiten“, so erweist sich die Aufgabe, „das eigene Fachwissen auf den neuesten Stand zu bringen“ als die mit 79% mit Abstand am meisten genannte.⁷⁴

Diese für die LehrerInnenbildung objektiv sehr positiven Ergebnisse der Studie werden durch eine andere Erkenntnis getrübt: Im RH-Bericht von 2006 ergab eine Recherche unter SchulleiterInnen, dass sich die LehrerInnen der allgemein bildenden höheren sowie der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen zu je einem Drittel intensiv, mäßig bzw. gar nicht fortbilden.⁷⁵ LehrerInnen an allgemein bildenden Pflichtschulen und Berufsschulen sind laut Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz zu Fortbildung im Ausmaß von 15 Jahresstunden in der unterrichtsfreien Zeit verpflichtet. Die Aufgabe aber, LehrerInnen zu Wissensaustausch und -aktualisierung zu motivieren, weil ihnen als TrägerInnen des Wissens eine entscheidende

Rolle zukomme, bleibt vorrangig. Letztlich hängt von der Bereitschaft, neues Wissen anzunehmen, Wissen zu teilen und in konkrete Handlungen umzusetzen, der Erfolg schulischen Wissensmanagements ab. „Motivation erklärt Richtung, Intensität und Ausdauer menschlichen Verhaltens.“⁷⁶ ‚Richtung‘ bezeichnet die Entscheidung für ein bestimmtes Verhalten, ‚Intensität‘ betrifft die Energetisierung des Verhaltens, ‚Ausdauer‘ die Hartnäckigkeit, mit der Ziele verfolgt werden. Zur Erklärung dieser Merkmale des Verhaltens muss sowohl die Person als auch die Situation, in der Verhalten auftritt, berücksichtigt werden.“⁷⁷

Die Motivation wird aus zwei Quellen gespeist: Es spielen zum einen *Motive* als grundsätzlich in einer Person angelegte charakteristische Werthaltungspositionen, zum anderen *Anreize* als bestimmte Merkmale einer Situation zusammen. Die Wechselwirkung von Motiv und Anreiz äußert sich als *Motivation*, als aktuelle Ausrichtung auf ein Handlungsziel. In Zusammenhang mit Wissensmanagement ist eine weitere Differenzierung bedeutend:

- ❖ *Intrinsische* Motivation: Beweggrund zum Lernen ist der Lernstoff an sich, der Bezug zur eigenen Person oder Tätigkeit; der Lohn erfolgt durch interne kognitive oder affektive Effekte, das Lernen wird als Sinn oder Wohlgefühl stiftend empfunden.
- ❖ *Extrinsische* Motivation: Beweggrund zum Lernen ist Anerkennung von außen, die auf verschiedene Weise erfolgen kann, etwa in Form finanzieller Zuwendung oder sozialen Ansehens. Lernen dient also einem externen Zweck.

Eine bewusste Steuerung von außen könnte also das Instrumentarium der extrinsischen Motivation und entsprechende Anreize gezielt einsetzen. Im System Schule sind die Möglichkeiten extrinsischer Motivation aber beschränkt: Weder gibt es Prämien oder Gehaltserhöhungen für (auch im Sinne des Wissensmanagements) engagierte LehrerInnen, noch locken wesentliche Karrierechancen. Auf der anderen Seite kann die Verweigerung der Fortbildungspflicht zwar disziplinarrechtliche Konsequenzen nach sich ziehen, aber diese Androhung erscheint als eine theoretische und sehr vage.⁷⁸ Vielmehr ist man darauf angewiesen, intrinsische Motivation zu stärken und Wissensmanagement als konstruktiven Teil des LehrerInseins zu kommunizieren.⁷⁹ Auf intrinsische Motivation und damit auf Selbstverantwortung zu bauen, ist keine unpassende Vorstellung und Anforderung, ist das LehrerIn-Dasein und Unterrichten doch insgesamt mit einem hohen Grad an Autonomie verbunden – das bedeutet Anspruch und Verantwortung auf der einen, ein hohes Maß an Freiheiten auf der anderen Seite.

2.4 Über Bildungswirkung durch Bildungssteuerung

Wirkliche Steuerung von Wissensmanagement in großen Organisationen, besonders ohne entsprechende Möglichkeiten extrinsischer Motivation, ist linear nicht möglich: Das behauptet die wissenschaftliche Expertise, zeigt aber auch die Erfahrung. Von außen können aber unterstützende Maßnahmen gesetzt werden. Pädagogische Hochschulen sind gefordert, wenn es um optimale Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen geht: Ein attraktives, umfassendes Gesamtangebot unter Bedachtnahme auf die Bedürfnisse aller ‚Stakeholder‘, insbesondere aber der LehrerInnen, eine umsichtige und verlässliche Organisation im Vorfeld, die Auswahl bestqualifizierter ReferentInnen (wie es auch der RH-Bericht fordert), aber auch die Kommunikation des Seminarangebots, reibungslose Anmeldemodalitäten, konstruktiver Umgang mit Kritik und das Selbstverständnis als Serviceeinrichtung sind geeignet, die Motivation der LehrerInnen (als ‚KundInnen‘) zu fördern. Schließlich entscheidet sich aber auch vor (Lehrveranstaltungs-)Ort, ob die Bedingungen in der Lehr-Lern-Situationen optimal gestaltet sind – ob die inhaltliche Relevanz des Lehrstoffs, die Instruktionsqualität, das Engagement des/der Lehrenden, soziale Einbindung, Kompetenz- und Autonomieunterstützung

gegeben sind und als motivationsunterstützende Voraussetzungen oder ‚positive Anreize‘ wahrgenommen werden.⁸⁰

Die Sinnhaftigkeit der Vorstellung, Wissenstransfer-Vorgänge in einem so komplexen System durch Input-Kontrolle – Vorgabe der Inhalte und Verpflichtung der LehrerInnen, diese konsumieren zu müssen – und Output-Kontrolle – „Was macht der/die LehrerIn im Unterricht jetzt anders?“ – im Bereich der LehrerInnenfortbildung kontrollieren zu können, darf in Frage gestellt und den Vorwürfen des Rechnungshofes bzw. den Forderungen⁸¹ an Schulaufsicht und DirektorInnen kann demgemäß entgegnet werden. Dennoch: Die Frage „Was mache ich jetzt morgen anders?“ stellen LehrveranstaltungsteilnehmerInnen auch sich selbst und den ReferentInnen immer wieder; sie demonstrieren damit den eigenen hohen Anspruch an die direkte und schnelle Umsetzbarkeit des neuen Wissens und würden oft sofort sichtbare Effekte bevorzugen. Eher muss wohl Fortbildung als Investition in die LehrerInpersönlichkeit gesehen werden, die nicht eins zu eins Früchte tragen muss und deren Auswirkungen nicht mit logischer Konsequenz planbar oder gar direkt evaluierbar sind.

In Anknüpfung an den Begriff des Logischen lässt sich noch einmal auf Kafka verweisen: „Wir sind schuldig geworden und müssen deshalb sterben. Warum eigentlich? Weil in Büchern steht, dass einmal im Paradies ein Verleumder zum Bösen verführte? Bleibt das Problem, dass man trotzdem sterben muss und dieses Sterben als Hinrichtung begreift. „In all seinen Texten, so hatte Kafka einmal dem Tagebuch anvertraut, gehe es darum, ‚dass jemand stirbt, dass es ihm sehr schwer wird, dass darin für ihn ein Unrecht und wenigstens eine Härte liegt‘. Rein logisch betrachtet, ist diese Haltung absurd. Alles muss sterben, und der Aufstand dagegen ist ebenso kindisch wie die Beamten im ‚Prozess‘, die sich mit Beweisführungen, Schriftsätzen, Widerlegungen und einem einzigen, dazu noch schlecht verbürgten Freispruch beschäftigen. Erst am Ende ahnt Josef K., was es damit auf sich hat: ‚Die Logik‘, heißt es kurz vor seiner Hinrichtung, ‚ist unerschütterlich, aber einem Menschen, der leben will, widersteht sie nicht.‘ Die Logik allein hätte zu einer Welt der Kassenbücher geführt. Doch weil der Mensch leben und nicht sterben will, überwindet er sie und schafft Literatur, Erzählungen vom Paradies und der Vertreibung daraus, die nicht logisch, aber notwendig sind.“⁸²

Anmerkungen

- 1 Franz Kafka: Der Prozess, Leipzig 31990 (= Reclam-Bibliothek Band 1170), S.5.
- 2 RH-Bericht 2006.03, in: www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/download5/Teilberichte/Bund/Bund_2007_04/Bund_2007_04_Bd4_5.pdf, S.3, 31. 8. 2008.
- 3 Im Folgenden synonym gebraucht für ‚LehrerInnenfort- und -weiterbildung“.
- 4 RH-Bericht, a.a.O., S.24.
- 5 www.rechnungshof.gv.at, 31. 8. 2008.
- 6 Vgl. siehe exemplarisch www.oepu-noe.at/files/oepu_20060323.pdf, www.rotstift.spoee.at/files_rotstift/Artikel/Archiv/Rotstift87.pdf, 31. 8. 2008.
- 7 PISA = Programme for International Student Assessment.
- 8 Für ‚unterentwickelt‘ hält Schleicher das Monitoring im österreichischen Bildungswesen: „Was Sie nicht messen können, können Sie auch nicht verbessern. So können Lehrer kaum erfahren, wo ihre Stärken und Schwächen liegen. Nur wenn man dies wisse, könne man an den Verbesserungen von Schwächen arbeiten“, meint Andreas Schleicher, der als Erfinder der PISA-Studie geltende Leiter der Abteilung ‚Indikatoren und Analysen‘ der OECD. Vgl. „Österreich kann mehr“, in: Wiener Zeitung vom 13. Dezember 2007.
- 9 Daneben erhalten in Österreich SchülerInnen Rückmeldungen über ihre persönlichen Ergebnisse, LehrerInnen ein Gesamtergebnis ihrer Klasse, DirektorInnen jenes für ihre Schule, die Schulaufsicht das ihres Bundeslandes. Vor allem für Lehrkräfte sind diese Daten (Stärken/Schwächen) im Bezug auf spezielle Kompetenzen interessant, im optimalen Fall können sie kritische Rückschlüsse auf ihre eigene Unterrichtstätigkeit ziehen (vgl. auch: www.gemeinsamlernen.at). Auch die Positionierung der eigenen Klasse im nationalen Ranking wird geschätzt. Die

- Klassenergebnisse fallen i. A. nicht überraschend aus.
- 10 Baden, Sitz der PH NÖ, spielte als Tagungsort eine Rolle: Im Vorfeld des Bologna-Prozesses kamen im April 1997 in der ‚Lissabon-Konvention‘ die EU-Staaten zu einem Übereinkommen über gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich. Der Bologna-Prozess begann – darauf aufbauend – mit dem Bekenntnis zu einer ‚Harmonisierung der Hochschulsysteme‘ in der ‚Sorbonne-Erklärung‘ im Mai 1998, wurde im Herbst 1998 unter dem EU-Vorsitz Österreichs bei der Konferenz der BildungsministerInnen der EU in Baden fortgesetzt und fand seinen Höhepunkt in Bologna. Im Juni 1999 wurde die ‚Bologna-Erklärung‘ von 31 MinisterInnen aus 29 Staaten unterzeichnet.
 - 11 ECTS = European Credit Transfer System.
 - 12 www.bmwf.gv.at/euinternationales/bolognaprozess/ueberblick, 31. 8. 2008. Die Antwort auf die Frage, welche Qualifikation der Bachelor-Abschluss (6 Semester, 180 EC) darstellt, ist noch zu finden.
 - 13 Bis in die frühe Neuzeit war Produktivität vom Faktor ‚Land‘ abhängig, bzw. war das Motiv ‚Landgewinnung‘ auch Auslöser für Kolonialismus und Territorialkriege. Aus der Agrargesellschaft entwickelte sich in Europa im 18. und 19. Jh. die kapitalistische Industriegesellschaft, in welcher der Faktor ‚Kapital‘ dominiert. Dem Kapital untergeordnet erscheint der Faktor ‚Arbeit‘ (die arbeitenden Personen eingeschlossen).
 - 14 Vgl. H.Willke, Einführung in das systemische Wissensmanagement, Heidelberg 2007, S.19f.
 - 15 Vgl. B.Friehs, Wissensmanagement im schulischen Kontext, Wien 2003, S.11. ‚Taylorismus‘ ist benannt nach Frederick Winslow Taylor, der als einer der ersten Unternehmensberater gilt. Taylor versuchte, Arbeitsprozesse zu durchleuchten, und sorgte so für Rationalisierung und Beschleunigung. Die Folge waren die bisher größten Produktionsgewinne. Wissen wurde vom Einzelnen abgezogen und auf die Leitung übertragen: Die Geburtsstunde des Managements! Max Weber, den man hier nennen muss, weil er als Zeitgenosse Taylors in ähnlicher Weise an Effizienzsteigerungspotenziale glaubte und daran arbeitete, beschäftigte sich mit der – je nach Aufgabe – optimalen Gestaltung der Bürokratie auf der Basis entsprechend optimal gestalteter Hierarchie als Ordnungs- und Steuerungsprinzip. Vgl. C.Soukup, Wissensmanagement, Stuttgart 1999, S.130.
 - 16 Vgl. B.Friehs, a.a.O., S.12.
 - 17 Peter Ferdinand Drucker, US-Ökonom, gilt als Guru der Management-Lehre: www.peterdrucker.at.
 - 18 Vgl. H.Willke, a.a.O., S.21.
 - 19 A.a.O., S.22.
 - 20 Vgl. H. Roehl, Instrument der Wissensorganisation, Wiesbaden 2000, S.1. Zitiert nach B.Friehs, a.a.O., S.13.
 - 21 Vgl. H.Willke, a.a.O., S.50.
 - 22 Vgl. C.Soukup, a.a.O., S. 127–134.
 - 23 Professoren an der Hitotsubashi-Universität.
 - 24 Diese Differenzierung von Michael Polanyi (Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy, London 1958) bricht mit der westlichen Managementtradition und ihrer tief verwurzelten, einseitigen Sichtweise, dass Wissen etwas Formales und Systemisches sei und in Worten und Zahlen ausgedrückt werden könne.
 - 25 I.Nonaka/H.Takeuchi: Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen, Frankfurt/New York 1997, S.18f.
 - 26 Vgl. M.Polanyi, Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy, London 1958, S.4.
 - 27 Vgl. K.North: Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen, Wiesbaden 2005, S.43.
 - 28 Diese werden von der Unternehmensspitze ausgegeben, denn „Führungskräfte sind Romantiker, die nach einem Ideal streben“. ManagerInnen der mittleren Ebene stellen die Verbindung her zwischen diesen visionären Idealen und den MitarbeiterInnen an der Basis, die täglich systembedingt mit der Realität konfrontiert und in ihr verhaftet sind, und nehmen im Prozess der Wissensbeschaffung eine Schlüsselfunktion ein. Vgl. I.Nonaka/H. Takeuchi, a.a.O., S.27.
 - 29 Vgl. R.Karbach: Unternehmensführung (Studienbrief der Hamburger Fernhochschule 2.02, Personal, Entwicklung von Führungskompetenzen), Hamburg o.J., S.24.
 - 30 Vgl. G.Probst u.a.: Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nützen, Wiesbaden 2006, S.209.
 - 31 Vgl. A.Mittelmann: Weitergabe von Wissen – keine Selbstverständlichkeit, in: Wissenstransfer in Unternehmen, IBM, Tage des Wissensmanagements, Wien 1999.
 - 32 Vgl. H.Willke 2007, a.a.O., S.109f.
 - 33 Vgl. G. Warnecke et al.: Referenzmodell Wissensmanagement – ein Ansatz zur modellbasierten Gestaltung wissensorientierter Prozesse, in: Information Management und Consulting 13/1, S. 24–29.
 - 34 Vgl. C.Soukup, a.a.O., S.141.
 - 35 Zur Begrifflichkeit Daten – Informationen – Wissen wird a.a.O. Definitorisches ausgesagt.
 - 36 Vgl. C.Soukup, a.a.O., S.142.
 - 37 A.a.O., S.145.

- 38 Diese wird nur ausnahmsweise z.B. dann sichtbar, wenn personelle Veränderungen in börsennotierten Firmen Aktienkurse beeinflussen und dadurch reale Wertegewinne oder -verluste verursachen.
- 39 Der schwedische Finanzdienstleister Skandia unterscheidet zu diesem Zweck zwischen Human-, Kunden- und strukturellem Kapital. Im Humankapital sind die für den Betrieb relevanten intellektuellen Fähigkeiten der MitarbeiterInnen verankert, im Kundenkapital die Beziehungen des Unternehmens zu seinen KundInnen (je langfristiger und intensiver sich diese gestalten, desto höher das Kapital) und unter strukturellem intelligentem Kapital alle intelligenten Strukturen (z.B. EDV-Systeme) und gespeichertes Wissen (Datenbanken, Regelwerke).
- 40 Als ‚wissensintensiv‘ werden Unternehmen bezeichnet, wenn folgende Kriterien zutreffen: Der Gesamtwert des Unternehmens macht zumindest das Zehnfache der Summe der materiellen Werte aus; die einzelnen Produkte sind individuell an den jeweiligen Abnehmer angepasst und unterscheiden sich also voneinander; die notwendige geistige Eigenleistung der MitarbeiterInnen ist höher als bei durchschnittlichen Unternehmen; die Beziehungen nach außen beschränken sich auf eine relativ kleine Zahl von KundInnen und BeraterInnen. Vgl. C.Rauch: Ein Beitrag zur nachhaltigen Wissensbewahrung, Diss., Graz 2007, S.68. Für MitarbeiterInnen in wissensorientierten Unternehmen ergibt sich eine besondere Spezifikation: Sie sind überdurchschnittlich oft und intensiv Veränderungen ihrer beruflichen Anforderungen ausgesetzt und tragen gleichzeitig eine hohe Verantwortung für ihre Arbeitsergebnisse. Vgl. a.a.O., S.72. ‚Wissensarbeiter‘ stellen nicht materielle Produkte her, sondern veredeln Information zu Wissen, das selbst zum Produkt wird. Vgl. C.Soukup, a.a.o., S.150.
- 41 Vgl. a.a.O., S.145–148.
- 42 Rainer Kuhlen, deutscher Universitätsprofessor für Informationswissenschaft an der Universität Konstanz. (Vgl. www.kuhlen.name).
- 43 Charles William Morris ist US-amerikanischer Semiotiker und Philosoph. Er unterscheidet weiters in Syntax (Beziehung zwischen den Zeichen) und Pragmatik (Beziehung zwischen Zeichen und Benutzer). Vgl. <http://fuchs.icts.sbg.ac.at/technsoz/gesellschaft.html>, 31. 8. 2008.
- 44 Klaus North lehrt Internationale Unternehmensführung in Wiesbaden. Vgl. auch: www.north-online.de.
- 45 „Jemand musste Josef K. verleumdet haben, denn ohne dass er etwas Böses getan hätte, wurde er eines Morgens verhaftet.“ Wer diese Worte des Eingangszitates als Romanbeginn von Franz Kafkas ‚Prozess‘ identifizieren gelte, dem ist zwar dieser eine Einordnungsprozess gelungen, aber noch nicht die Herstellung eines Zusammenhanges zum aktuellen Kontext. Der Leser/Die Leserin, der/die sich von einem Sachtext Kohärenz erwartet, darf demnach irritiert sein und kann auf verschiedene Weise reagieren: Man könnte trotz Schwierigkeiten versuchen, einen logischen Zusammenhang herzustellen (etwas Böses – LehrerInnen?, verhaftet – Dienstpflicht?...), dem/r AutorIn damit absolute Herrschaft über seine/ihre Zeilen zugestehen und sich damit unversehens selber in einer ‚kafkaesken‘ Situation wiederfinden, über die Rainer Stach, der große Hamburger Kafka-Biograf sagt: „Eigentlich kann ich mit dem Begriff gar nicht so viel anfangen. Meistens meinen die Leute damit etwas Absurdes und zugleich Unheimliches, meistens geht es um irgendwelche Machtbeziehungen: Wenn diejenigen, die das Zentrum der Macht besetzen, im Dunkeln bleiben, dann hat man das Gefühl, die Situation sei ‚kafkaesk‘. Das ist vermutlich auch die entscheidende Verbindungslinie zwischen Kafka und uns. In seinen Romanen ist ja der Gipfel der Pyramide unsichtbar, und in der heutigen Gesellschaft weiß man – trotz der scheinbaren Transparenz – auch nicht so genau, wie es in den obersten Instanzen zugeht. Wir wissen nicht, wo das Machtzentrum liegt, wir wissen nicht einmal, ob es ein solches Zentrum überhaupt gibt. Wer entscheidet in letzter Instanz über die Weltmarktpreise von Öl und Lebensmitteln? Welche Personengruppe hat den größten Einfluss auf die Börsenkurse? Man wüsste gern, wie es dort oben zugeht, aber man lernt allenfalls die Zwischenhändler kennen. Das ist genau wie in Kafkas ‚Prozess‘.“ (Im Gespräch mit Rainer Stach, <http://www.faz.net/s/Rub117C535CDF414415BB243B181B8B60AE/Doc~E7A265FD3CE874969871338484F4B360A~ATpl~Ecommon~Scontent.html>, 31. 8. 2008. Manch einer wird sich über die Kontext-Unstimmigkeit ärgern/wundern und es dabei bleiben lassen, ein anderer wird darüber hinweglesen und das Problem ignorieren, man könnte aber auch – und diese Strategie haben vor allem LeserInnen moderner Literatur und TheaterbesucherInnen am ehesten entwickelt – diese Irritation mit einem wohligen Gefühl des Herausgefordertseins annehmen, gespannt auf spätere weitere Hinweise hoffen und damit die Lösung des Problems bewusst verschieben.
- 46 Vgl. K.North, a.a.O., S.32ff.
- 47 R.Wimmer: Wie lernfähig sind Organisationen? Zur Problematik einer vorausschauenden Selbsterneuerung sozialer Systeme, unveröffentlichtes Manuskript, S.12. Zitiert nach C.Soukup, a.a.O., S.260.
- 48 Gerade der schon ‚strapazierte‘ Franz Kafka war sich der Vieldeutigkeit der Worte und der Kraft der Assoziationen sehr bewusst: „Man versteht seine vielfachen Äußerungen des Gejagt- und Beladenseins, auch das Fragmentarische seines Werkes womöglich besser, wenn man unterstellt, dass er nicht schreiben konnte, ohne sofort der monströsen Vieldeutigkeit fast jedes Satzes gewahr zu werden. Das erklärt auch, wieso er sich immer mehr den Aphorismen zuwandte, und man kann annehmen, dass Kafka, hätte er überlebt, sich zu einem der größten Aphoristiker deutscher Sprache entwickelt hätte. Je älter er wurde, desto hartnäckiger widmete er seine ganze Energie dem einen Satz. ‚Meine Kraft‘, heißt es einmal, ‚reicht zu keinem Satz mehr aus. Ja, wenn es sich um

Worte handeln würde, wenn es genügte, ein Wort hinzusetzen, und man sich wegenden könnte ...' Keine nachfolgende Generation hat sich von seinen Sätzen wegenden können. Es sind Bibliotheken zu seinem Werk erschienen, Tausende und Abertausende von Deutungen. Was immer ihm vorschwebte – in der Rezeption hat er erreicht, was nur den größten Texten vorbehalten ist: Legionen von Kommentatoren haben sich über seine Texte gebeugt wie über die heiligen Schriften, und nicht wenigen schien eine Antwort auf das Rätsel seiner Literatur wie eine Antwort auf die Rätsel selbst." F.Schirmacher: Neunzehn Worte Kafka, in: FAZ, 3. 7. 2008; in Gedenken an Kafkas 125. Geburtstag. www.faz.net/s/Rub117C535CDF414415BB243B181B8B60AE/Doc~E406-32A4C34F44816BC32AD33FF9F0EA3~ATpl~Ecomon~scontent.html, 31. 8. 2008. Goethe beschreibt die Welt der assoziativen Gedankenketten mit einer phantastischen Metapher vom Weben: „Ein Tritt tausend Fäden regt, / Die Schiffelein herüber, hinüber schießen, / Die Fäden ungesehen fließen, / Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt.“ J.W.v.Goethe, Faust II, 4. Szene. Genau diese Verse zitiert auch Sigmund Freud in Zusammenhang mit der Traumarbeit und beschreibt damit den Traum als „Gedankenfabrik“. Vgl. S.Freud: Die Traumdeutung, Bd II/Studienausgabe, hg. v. A.Mitscherlich/A.Richards/J.Strachey, Frankfurt, 1972, S.286.

- 49 C.Soukup, a.a.O., S.261. Ähnliche Ansätze liefert die Richtung der Interpretativen Organisationstheorie.
- 50 ‚Kognitive Erwartungen‘ werden im Gegensatz zu ‚normativen‘ aufgegeben oder umgebildet, wenn entsprechende auslösende Erfahrungen gemacht werden.
- 51 C.Soukup, a.a.O., S.262.
- 52 Vgl. a.a.O., S.263f.
- 53 H.Willke 2007, a.a.O., S.16.
- 54 A.a.O., S.24.
- 55 Die Bedeutung von Nichtwissen hat sich – wie die Bedeutung des Wissens auch – im Laufe der Zeit verändert: Stand Wissen in religiös dominierten archaischen Gesellschaften in Opposition zum Glauben, in politisch dominierten Nationalgesellschaften der frühen Moderne in Opposition zu Macht, so steht es heute in der Wissensgesellschaft nur mehr in Opposition zu Nichtwissen, also seiner eigenen Negation, und hat sich damit sukzessive von ‚fremden Einbindungen‘ befreit. Vgl. H.Willke, a.a.O., S.27.
- 56 Helmut Willke ist Professor für Staatstheorie und Global Governance an der Universität Bielefeld und vielfach angeforderter Gastprofessor.
- 57 H.Willke, a.a.O., S.25.
- 58 Vgl. a.a.O., S.265 f.
- 59 H.Wilke: Systemisches Wissensmanagement, Stuttgart 1998, S.9. Zitiert nach H.Willke, a.a.O., S.266.
- 60 Vgl. H.Willke, a.a.O., S.268f.
- 61 C.Soukup, a.a.O., S.270.
- 62 Mit ‚System Schule‘ sind hier und im Weiteren von Ministerium abwärts alle mit Schule befassten Institutionen und Organisationen gemeint.
- 63 K.U.Mayer: Bildung und Arbeit in einer alternden Bevölkerung, in: Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung, hg. v. B.Baltes/J.Mittelstraß (= Akademie der Wissenschaften, Forschungsbericht 5), S.525.
- 64 Unter diesem Gesichtspunkt könnten eventuell weitere Informationen zum anfangs erwähnten Kafka-Zitat interessant sein: „Jemand musste Josef K. verleumdet haben, denn ohne dass er etwas Böses getan hätte, wurde er eines Morgens verhaftet.“ Das ist der erste Satz von Kafkas Roman ‚Der Prozess‘. Eigentlich ein Allerweltssatz. Ein Thriller könnte so beginnen. Oder ein Schulaufsatz. Damit dieser Satz mehr wird als Aufsatz und Krimi, muss etwas anderes hinzukommen. Es steckt bereits in diesen 19 Wörtern – man muss es nur herauslocken. Man muss sich eine Weile still davorstellen und warten, bis das Tier im Bau sich regt. Manche hören nur Wühlen und Rascheln. Man kann aber auch Musik darin hören. ‚Der Prozess‘ erzählt sich in seinem ersten Satz. Je tiefer man in den Stoff eindringt, desto sichtbarer wird, worin Kafkas literarisches Genie bestand: in der absoluten Kontrolle über den mehrfachen Schriftsinn nicht nur fast jedes Satzes, sondern fast jedes Wortes. Er schreibe „mit ganzen Orchestern von Assoziationen“, hat Kafka einmal bemerkt und die Willkür der Assoziation dem Ordnungsprinzip der Musik unterworfen. Das schließt Zufälle aus. Oder mit den Worten des Geistlichen im ‚Dom‘-Kapitel: „Man muss nicht alles für wahr halten, man muss es nur für notwendig halten.“ [...] Das stärkste Wort dieses Satzes ist ‚etwas Böses‘. Der Roman macht seinen ersten Atemzug, und schon beim zweiten ist das Böse in der Welt. Wie in der Bibel hat auch in Kafkas Welt das Böse keine Zeit. Und nun hat das Orchester der Assoziationen schon begonnen. Es spielt in Kafkas Kopf, es spielt im Text und es spielt vor dem staunenden Leser. Zunächst das Leitmotiv: Nichts Böses getan zu haben und dennoch verhaftet zu werden ist einerseits Realismus und andererseits nichts anderes als die Definition der Erbsünde. Bis zum letzten Satz redet der Roman auf beiden Ebenen, er kombiniert Allerweltssätze mit allem, was nicht von dieser Welt ist. [...] Man muss sehen, wie nach und nach jede einzelne Stimme einsetzt, wie Kafka sie aufruft, ihr Klang und Atem gibt und sie in den kunstvollen Bau seines Werkes mit Echos entlässt. Die erste Person des Romans ist ‚Jemand‘, der Josef K. verleumdet haben musste. Im August 1913 hatte Kafka mit großem Eifer Gustav Roskoffs ‚Geschichte des Teufels‘ gelesen. Darin steht: „Satan, Teufel. Ein wie das andere bedeutet einen Verleumder,

- einen nicht schlechtweg Ankläger; sondern falschen, im gerichtlichen Verstande.“ Josef K. ist in diesem ersten Satz nichts anderes als Josef K., eine bürgerliche Existenz, wie sich später herausstellt, ein Bankprokurist, der am Morgen seines dreißigsten Geburtstags verhaftet wird.“ F.Schirmacher, ebd.
- 65 B.Friehs, a.a.O., S.150.
- 66 B.Friehs: Bildungssysteme im europäischen Vergleich, Innsbruck/Wien 2008, S.76.
- 67 A.a.O., S.75.
- 68 So unterstützt die PH NÖ lokale Veranstaltungen wie die schulinterne LehrerInnenfortbildung (SCHILF), die dann direkt an der Schule, wo die nötigen Einrichtungen (Werkstätten, Turnsäle, ...) zur Verfügung stehen, stattfinden, bzw. schulortbezogene Veranstaltungen (SCHOBF), zu denen mehrere oder alle Schulen eines Schulstandortes eingeladen werden. LehrveranstaltungsleiterIn ist der/die DirektorIn oder ein/e geeignete/r Fachmann/frau. Bezirksweite und regionale Veranstaltungen gibt es insbesondere im Bereich der Fortbildung der Pflichtschulen. Sie sprechen LehrerInnen eines Bezirkes bzw. einer Region an, also den Zusammenschluss mehrerer Bezirke. Sie konnten aber auch einer größeren Gruppe von InteressentInnen geöffnet werden. Sowohl die schulinternen als auch die bezirksweiten und regionalen Veranstaltungen werden meist an Nachmittagen, als Halbtagsveranstaltungen durchgeführt. Landesweite Veranstaltungen finden an allen möglichen Schulstandorten in Niederösterreich statt und sind zumeist ein- oder zweitägig. Auch bundesweite Veranstaltungen werden von der PH NÖ organisiert, dies erfolgt dann über den direkten Auftrag und die bundesweite Ausschreibung des Ministeriums zu einem bestimmten Thema. Etwas Besonderes sind die ‚Pädagogischen Hochschulwochen‘ während der Sommerferien, die vor allem zu persönlichkeitsbildenden Themen und im Sportbereich stattfinden, schulartenübergreifend geplant werden und sich großer Beliebtheit erfreuen. Vgl. H.Wunderl, LehrerInnenfortbildung in Niederösterreich von 1960-2007, in: E. Rauscher (Hg.): Pädagogik für Niederösterreich, Baden 2007, S.217-224.
- 69 Vgl. exemplarisch für Niederösterreich den Erlass des Landesschulrates II-2300/1076-2005 vom 30. 8. 2005.
- 70 Der Schnittstellenproblematik als Paradebeispiel-Thema will sich die PH NÖ in Zukunft verstärkt widmen.
- 71 Zur Entwicklung und Unterstützung der Professionalität von österreichischen LehrerInnen hat eine vom BMBWK eingerichtete Arbeitsgruppe fünf Domänen erarbeitet, als erste unter ihnen wird ‚Reflexions- und Diskursfähigkeit: Das Teilen von Wissen und Können‘ genannt. Vgl. www.epik.schule.at.
- 72 RH-Bericht, a.a.O., S.8.
- 73 LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchung und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich, Wien 2000, S.68.
- 74 Vgl. a.a.O., S.158f. Angaben für LehrerInnen mit voller Lehrverpflichtung (ausgenommen DirektorInnen und AdministratorInnen) in Kalenderwochen ohne schulfreie Tage, Codes 60 und 61.
- 75 RH-Bericht, a.a.O., S.3.
- 76 F.Nerdinger: Die Bedeutung der Motivation beim Umgang mit Wissen, in: Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden, hg. v. G.Reinmann/H.Mandl, Göttingen 2004, S.92.
- 77 Ebd.
- 78 Dies gilt jedenfalls im Bereich der höheren Schulen, für die ein bestimmtes Maß an Fortbildung nicht vorgeschrieben ist.
- 79 F.Nerdinger, a.a.O., S.92-94.
- 80 Vgl. M.Prenzel/T.Seidel/B.Drechsel: Autonomie in Wissensprozessen, in: Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden, hg. v. G.Reinmann/H.Mandl, Göttingen 2004, S.104.
- 81 „(1) Es wären geeignete Instrumente festzulegen um künftig die Effektivität der Fortbildungsmaßnahmen danach beurteilen zu können, wie sehr sie die konkrete Unterrichtsarbeit der einzelnen Lehrer verbessern bzw. den Lernertrag der Schüler erhöhen. (2) Die Schulaufsicht wäre verstärkt auf die Notwendigkeit der Erfüllung der Kernaufgaben Bildungsplanung und Personalentwicklung hinzuweisen. (3) Für die Dokumentation der Lehrerfortbildung sollten Datenbanken aufgebaut werden. [...]“ RH-Bericht, a.a.O., S.3.
- 82 Im Gespräch mit Rainer Stach, ebd. (vgl. Anm. 45.).

*Christine Schörg, Mag. Dr.,
Leiterin des Departments D5 („Theorie und Praxis der Fächer“) an der PH NÖ, hauptverantwortlich für Lehrgänge zur
Kulturpädagogik*